

Projeto “Ensinar e Aprender” em São Paulo: formação continuada em debate
Sandra de Fátima Tavares Rodrigues Tonon, Ana Lúcia Manrique

Fecha de recepción: 14/10/13
Fecha de aceptación: 22/07/2014

<p>Resumen</p>	<p>La formación continua de los docentes es el tema del presente artículo, desarrollado a partir del estudio del Proyecto “Enseñanza y el Aprendizaje” - Fijación del flujo del Ciclo II, conocido como proyecto de aprendizaje acelerado para los estudiantes de primaria, implementado por el Departamento de Educación del Estado de São Paulo, en 2001/2002. La investigación tiene un carácter cualitativo, desarrollado a partir del análisis de los documentos del proyecto y entrevistas con tres participantes del proyecto. El análisis se basan en los estudios de Pierre Bourdieu y se restringen las formas de mediación, la organización de la materia, la capital cultural institucionalizado y el reconocimiento del proceso de la reproducción y la violencia simbólica ejercida por la escuela y la ruptura de este proceso.</p> <p>Palabras clave: Educación Continua. Aprendizaje. Reproducción. La violencia simbólica.</p>
<p>Abstract</p>	<p>La formación continua de los docentes es el tema del presente artículo, desarrollado a partir del estudio del Proyecto “Enseñanza y el Aprendizaje” - Fijación del flujo del Ciclo II, conocido como proyecto de aprendizaje acelerado para los estudiantes de primaria, implementado por el Departamento de Educación del Estado de São Paulo, en 2001/2002. La investigación tiene un carácter cualitativo, desarrollado a partir del análisis de los documentos del proyecto y entrevistas con tres participantes del proyecto. El análisis se basan en los estudios de Pierre Bourdieu y se restringen las formas de mediación, la organización de la materia, la capital cultural institucionalizado y el reconocimiento del proceso de la reproducción y la violencia simbólica ejercida por la escuela y la ruptura de este proceso.</p> <p>Palabras clave: Educación Continua. Aprendizaje. Reproducción. La violencia simbólica.</p>
<p>Resumo</p>	<p>A formação continuada de professores é o tema deste artigo, desenvolvido a partir do estudo do Projeto Ensinar e Aprender conhecido como projeto de aceleração da aprendizagem para alunos do Ensino Fundamental, implementado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo nos anos de 2001/2002. A investigação de caráter qualitativa foi desenvolvida a partir da análise de documentos do projeto e de entrevistas realizadas com três profissionais participantes do projeto. As análises foram realizadas com base nos estudos de Pierre Bourdieu e restringiram-se as formas de mediação, a organização do campo, o capital cultural institucionalizado e o reconhecimento do processo de reprodução e de violência simbólica exercido pela escola e a ruptura desse processo.</p>

	Palavras-chave: Formação Continuada. Aprendizagem. Reprodução. Violência Simbólica.
--	--

1. Introdução

A busca pela qualidade do ensino no Brasil e por uma escola básica comprometida com a cidadania têm exigido repensar a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada. Nas últimas décadas, a formação continuada oferecida teve como propósitos a atualização e o aprofundamento dos conhecimentos dos professores. Nos diversos programas implementados pelos governos estaduais e federais, percebe-se uma formação continuada assumindo um caráter compensatório com o propósito de preencher lacunas deixadas pela formação inicial. Entre os aspectos limitantes encontrados nestes programas apontamos: a formação em grande escala, a brevidade dos cursos, os limites dos recursos financeiros e, ainda, o nível de preparação dos formadores e das instituições. A necessidade de cuidar da formação continuada dos docentes, não como proposta esporádica, mas como programa contínuo, é indicada por Gatti (2001). Além disso, apontamos que o foco da formação deveria ser redirecionado, sendo oferecido ao conjunto da equipe escolar e não apenas ao grupo de professores, visando assim, atender questões curriculares, de aprendizagem e do cotidiano da escola.

Segundo Gatti e Barreto (2009), podemos perceber um movimento de reconceituação da formação continuada. As propostas inspiradas no conceito de capacitação cedem lugar ao conceito de autoconhecimento do professor e no reconhecimento dos conhecimentos já existentes no cabedal de recursos profissionais. As representações, atitudes, motivações dos professores passam a ser vistas como fatores importantes na implementação de mudanças e de inovações na prática educativa, ocupando o centro de atenções e intenções em projetos de formação continuada.

Muitos trabalhos sobre a formação em serviço e desempenho desses profissionais têm analisado as dificuldades de mudanças nas concepções e práticas educacionais desses profissionais em seu cotidiano escolar (Gatti, 2003; Manrique, Andre, 2009; Manrique, Tinti, Lima, 2011). Muitos programas de formação oferecem informações e conteúdos, trabalhando a racionalidade desses profissionais a partir do domínio de novos conhecimentos, acreditando que com isso eles produzirão mudanças em suas práticas e modos de agir. Entretanto, pesquisas, principalmente na área da psicologia social, chamam a atenção para o fato de que esses profissionais estão integrados a grupos sociais, possuem representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam.

Como seres sociais, segundo Gatti (2009), os professores possuem identidades pessoais e profissionais. Imersos num grupo social, partilham eventos culturais, sociais, políticos e econômicos, produzem conhecimentos e possuem valores e atitudes. Essa interação influencia o modo de ser e agir dos sujeitos. As intervenções socioeducacionais que contemplam as condições mencionadas por Gatti em seus diversos estudos, e seus entrelaçamentos, podem torná-las mais significativas e com maiores possibilidades de aplicação.

Desse modo, este texto busca refletir, dentre os programas de formação oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), nos últimos 15 anos, sobre o Projeto Ensinar e Aprender – Corrigindo o Fluxo do Ciclo II, focando os anos de 2000 a 2002. Essa reflexão busca identificar condições proporcionadas pelo Projeto que permitiram, facilitaram e/ou contribuíram para as mudanças dos profissionais participantes. Optamos estudar este Projeto por ter proporcionado uma formação totalmente presencial e oferecido uma carga horária expressiva, além de envolver um grande número de educadores e atingir todas as Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo.

Este Projeto, também conhecido como aceleração da aprendizagem, doravante será denominado Projeto Ensinar e Aprender. Ele foi implantado em um contexto de políticas públicas educacionais, cujo principal objetivo era combater o fracasso escolar, reconduzindo os alunos à trajetória regular dos estudos.

Projetos como este foram implantados no ensino público fundamental em vários estados do Brasil, na segunda metade da década de 90, como previa a recém-promulgada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 no seu art. 24, inciso V, alínea b, “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”. Este Projeto buscava resolver, de um lado um problema de ordem social, pois envolvia crianças multirrepetentes em defasagem idade/ano escolar; de outro um problema de ordem econômica, pois desobstruía o fluxo do sistema escolar.

2. Metodologia

Inicialmente, realizamos uma análise documental dos materiais referentes ao projeto, que permitiram compreender o desenho de formação proposto e as ações realizadas no âmbito do Projeto.

O Projeto Ensinar e Aprender envolveu um grande número de formadores e educadores de todo o Estado de São Paulo. Além disso, os encontros de formação obedeceram a um cronograma pré-determinado com uma carga horária de aproximadamente 160 horas/anuais por dois anos, totalizando 320 horas.

Os encontros de formação aconteceram em dois momentos simultâneos: o centralizado e o descentralizado. Os encontros centralizados envolveram os formadores do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC e os formadores das Diretorias de Ensino – DE, enquanto que os encontros descentralizados envolveram os formadores das Diretorias de Ensino e os educadores das unidades escolares, que apresentavam turmas de aceleração da aprendizagem.

Realizamos, também, entrevistas junto a pessoas que participaram do projeto: uma professora de Matemática, uma professora Coordenadora Pedagógica e uma Diretora de Escola. As entrevistas, que foram gravadas e transcritas, tinham como objetivo a obtenção de dados referentes a trajetória profissional das três participantes e aos aspectos metodológicos do processo de formação.

Com os dados obtidos, foram realizadas análises de conteúdo para a obtenção das categorias, por meio da pré-análise dos dados, da exploração do material e do tratamento dos dados, envolvendo a inferência e a interpretação (BARDIN, 1997).

Optamos por convidar a participar de nossa investigação pessoas provenientes de escolas diferentes. Isso por entendermos que proporcionaria uma maior riqueza de informações e detalhes, pois contaríamos com espaços escolares distintos. Ademais, escolhemos a Diretoria de Ensino – Região de Piraju que jurisdicionava diversos municípios do Estado de São Paulo, dentre os quais Avaré, Cerqueira César e Piraju, para realizar nossa investigação por termos contato com algumas pessoas que participaram do Projeto Ensinar e Aprender.

Em nosso trabalho optamos por priorizar os educadores titulares de cargo, pois as chances de eles continuarem nas mesmas escolas pelas quais participaram da formação eram maiores que as dos professores não titulares, sendo que estes últimos estão sujeitos às mudanças de unidades escolares todos os anos. Ademais, com a permanência dos educadores nas mesmas escolas, poderíamos investigar sobre possíveis mudanças ao longo do tempo.

Sujeitos*	Função	Cidade	Data
Profa. Fátima	Diretora de Escola	Piraju	11/ago/09
Profa. Sílvia	Professora Coordenadora	Avaré	15/ago/09
Profa. Lúcia	Professora de Matemática	Cerqueira César	17/set/09

Tabela I – Participantes da pesquisa, função na escola, localidade da escola e data da entrevista.

Fonte: Dados do projeto fornecidos pela participante.

*Utilizamos nomes fictícios.

A profa. Fátima era Diretora de Escola no período do Projeto Ensinar e Aprender. Foi convidada a participar de nosso trabalho por estar alocada na cidade de Piraju e continuar exercendo a função de Diretora de Escola desde 2001.

Essa professora tem 45 anos de idade e 23 anos de serviços prestados à educação, no ciclo I (1º ao 5º ano – 6 a 10 anos) e ciclo II (6º ao 9º ano – 11 a 14 anos), como Coordenadora, Vice-Diretora e Diretora de Escola, além de Supervisora de ensino. Destes 23 anos, nove deles foram como Diretora de Escola. Atualmente é Diretora titular de cargo na cidade de Piraju.

Possui como formação inicial o curso do magistério, concluído em 1983. Além desse, concluiu o curso de Pedagogia em 1985, Ciências em 1987, Supervisão Escolar em 1997 e Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Educacional em 2007.

Durante esses anos, participou de vários cursos de formação continuada, entre eles destacam-se três: o Progestão - Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares; o Circuito Gestão e o TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação.

A profa. Sílvia era professora Coordenadora Pedagógica de uma das escolas da cidade de Avaré, cidade na qual a demanda por classes de aceleração foi muito grande. Optamos por convidá-la, para representar este segmento, por ter sido uma das professoras coordenadora que permaneceu mais tempo na mesma unidade escolar exercendo essa função.

Essa professora tem 48 anos de idade e 28 anos de serviços como educadora. No período compreendido entre 2001 e 2005 exerceu a função de professora

coordenadora numa das escolas, na cidade de Avaré. Em 2006 foi convidada a ocupar a função de Assistente do Dirigente de Ensino, numa das Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo.

Possui como formação inicial o curso de licenciatura curta em Ciências Biológicas, concluído em 1982, complementado no ano de 1983. Além desse, concluiu o curso de Pedagogia em 1986, Supervisão Escolar em 1987 e Pós-Graduação Lato Sensu em Metodologia de Ciências em 1999.

Enquanto atuava como professora de Ciências, participou do PEC – Programa de Educação Continuada. Na função de professora coordenadora participou de vários cursos de formação continuada, entre eles destacam-se: o Progestão - Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares; TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação; EMR – Ensino Médio em Rede; Programa Letra e Vida e Educação Especial.

A profa. Lúcia é professora titular de cargo de Matemática de uma escola localizada na cidade de Cerqueira César. Essa professora tem 43 anos de idade e 18 anos de serviços. Desde 2001 atua como professora de Matemática nesta mesma unidade escolar.

Possui como formação inicial o curso de Licenciatura em Matemática, concluído em 1991. Antes de participar do Projeto Ensinar e Aprender, como professora regente de classe de aceleração do ciclo II, participou de cursos de curta duração, além do PEC – Programa de Educação Continuada, oferecido pela SEE/SP em parceria com universidades.

Além dos cursos citados, participou do Construindo Sempre Matemática, EMR – Ensino Médio em Rede e Teia do Saber. Mais recentemente, participou dos cursos: A Rede aprende com a Rede e DAC – Disciplina de Apoio Curricular, todos eles oferecidos pela SEE/SP.

As entrevistas realizadas possibilitaram investigar condições proporcionadas pelo Projeto Ensinar e Aprender sob a ótica de cada uma das profissionais dos diferentes segmentos de educadores envolvidos, representados na pessoa da Profa. Diretora Fátima, da Profa. Coordenadora Pedagógica Sílvia e da Profa. de Matemática Lúcia.

O Projeto Ensinar e Aprender

Com o aumento da oferta de vagas na Educação Básica na década de 1970, os alunos oriundos de famílias econômica e socialmente desfavorecidas passaram a ter acesso ao ensino público no Brasil. Contudo, essa ampliação de vagas não foi acompanhada de investimentos que tornassem efetiva a democratização do ensino. A escola recebeu os alunos mais pobres, mas continuou organizada para atender aqueles que já possuíam certo capital cultural, proporcionado pelo acompanhamento dos pais, pelos recursos culturais, tempo e espaços para estudar em casa, propiciando que a escola reproduzisse e legitimasse as desigualdades sociais.

Os fatores de exclusão, permanência e qualidade de ensino no Brasil nos reportam para o processo de reprodução das desigualdades sociais legitimadas pelo

sistema de ensino estudados por Bourdieu (1983a, b). A partir do momento que a instituição escolar passa a ser reconhecida como legítima, neutra e não arbitrária passa a exercer suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Paradoxalmente, as funções de reprodução e legitimação se concretizam por meio de um discurso de equidade formal entre os alunos.

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (Bourdieu, 2007, p.53).

Utilizando um atendimento padronizado, proposto para grupos numerosos e pautado em um programa que prevê um ponto arbitrário de partida e outro de chegada, independente do conhecimento que o aluno traz consigo e de seu aproveitamento, a escola ainda hoje não consegue atender a nova clientela que traz outros saberes, próprios de seu universo cultural. Assim, a escola passa a deixar marcas nas relações de ensino, culpabilizando o aluno por não atingir o ponto desejado, por meio de uma ou mais reprovações, levando-o a imagens negativas de si mesmo e a incapacidade para o trabalho escolar.

Se a escola tem a função de formar o cidadão, ensinando-lhe e garantindo-lhe a aprendizagem de habilidades e conteúdos indispensáveis para uma vida em sociedade e se, muitas vezes, é o principal e único meio de acesso ao conhecimento da maioria da população, então existe urgência de a escola encontrar um caminho para cumprir sua função social.

Para contornar a situação atual da educação escolar no Brasil torna-se necessário melhorar a escola, propiciando distribuição do conhecimento e combate ao fracasso escolar. Nesse sentido, são importantes as iniciativas que fortalecem o trabalho docente e favorecem a aprendizagem dos alunos, principalmente dos que estão em situação de defasagem escolar.

Visando a reversão desse quadro caótico e procurando criar condições para que a escola pudesse cumprir sua função social, na década de 1990, administrações de vários pontos do Brasil iniciaram atividades que propiciavam a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, como a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (1998, p.11), “redirecionando recursos públicos, criando contextos especiais para atender alunos atingidos por várias repetências”.

Essas atividades receberam a denominação de projetos de aceleração de aprendizagem e foram implantados no ensino público fundamental em vários pontos do país, num contexto de políticas educacionais de combate ao fracasso escolar na segunda metade da década de 1990.

A tabela II organizada a partir de informações colhidas do site do Ministério da Educação – MEC.

<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>) traz o panorama geral do Brasil quanto ao número de matrículas em classe de aceleração no ano de 2000.

Podemos obter, pela análise da tabela II, um panorama do número de alunos matriculados nas classes de aceleração em todo o país. Em destaque, podemos

Projeto “Ensinar e Aprender” em São Paulo: formação continuada em debate

Sandra de Fátima Tavares Rodrigues Tonon, Ana Lúcia Manrique

verificar que um total de 54.588 alunos estavam matriculados no ano 2.000 no Estado de São Paulo, sendo que, deste total, 27.275 alunos estavam no 7º ano do Ensino Fundamental (acima dos 12 anos), ou seja, quase metade dos alunos matriculados em classes de aceleração do Estado.

Região	Matrículas em Classes de Aceleração por Ano de Ingresso					
	Total	Anos iniciais	6º ano	7º ano	8º ano	9º.
Brasil	1.203.506	660.460	197.119	80.342	195.074	70.511
Norte	50.610	40.862	4.063	756	4.494	435
Nordeste	717.125	435.608	143.900	13.419	108.220	15.978
Sudeste	274.751	116.914	16.555	41.984	61.558	37.740
S. Paulo	54.588	22.779	2.913	27.275	1.000	621
Sul	77.154	17.691	19.906	16.026	11.411	12.120
Centro Oeste	83.866	49.385	12.695	8.157	9.391	4.238

Tabela II - Número de Matrículas em Classes de Aceleração no Ensino Fundamental por Ano de Ingresso, segundo a Região Geográfica em 29/03/2000. Fonte: MEC - Ministério da Educação.

Tomamos como base o documento da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (2008, p.8) para elaborarmos a tabela III. A partir dela, podemos observar a evolução das matrículas em classes de aceleração no Ensino Fundamental – anos finais entre os anos de 2000 e 2007, bem como a quem coube a responsabilidade da formação. As formações ficaram sempre sob responsabilidade das Diretorias de Ensino – DE e Escolas, apenas entre os anos de 2000 e 2002 a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP esteve presente a estas formações.

Ano	Nº de escolas	Nº de classes	Nº de alunos	Responsáveis pela Formação
2000	368	988	34.580	CENP/DE/ESCOLAS
2001	904	1.698	57.222	CENP/DE/ESCOLAS
2002	979	1.469	44.070	CENP/DE/ESCOLAS
2003	475	701	16.812	DE/ESCOLAS

2004	335	481	11.692	DE/ESCOLAS
2005	217	308	8.029	DE/ESCOLAS
2006	98	123	3075	DE/ESCOLAS
2007	35	47	1.105	DE/ESCOLAS

Tabela III – Evolução do atendimento das classes de aceleração da SEE/SP.

Fonte: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (2008).

Analisando a evolução do atendimento, conforme a tabela III, verificamos que os maiores valores se encontravam entre os anos de 2000 e 2002. É importante salientar que foi nesse período que os encontros de formação do Projeto Ensinar e Aprender aconteceram de forma sistemática tanto em nível centralizado, coordenados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP e pelo CENPEC, quanto em nível descentralizado, coordenados pelas Diretorias de Ensino de todo o Estado de São Paulo. Nos anos subsequentes, os encontros de formação ficaram sob a responsabilidade das Diretorias de Ensino e das Escolas, caso achassem necessário fazê-los.

O modelo de formação do Projeto Ensinar e Aprender foi pensado e desenhado buscando substituir os cursos pontuais, fragmentados, restritos a itens específicos de cada disciplina e excessivamente teóricos. Segundo documento da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (2008, p.3), a formação foi orientada pelos princípios:

- Ações voltadas para o conjunto dos educadores, organizando alternadamente momentos presenciais para análise do cotidiano e ampliação da fundamentação teórica, com momentos de implementação e desenvolvimento de atividades no local de trabalho integrando teoria e prática.

- Consideração da realidade emergente da prática dos educadores e dos indicadores de resultados educacionais como foco de demanda para discussões, reflexões e propostas de ação.

- Integração da vivência e do conhecimento dos profissionais visando à construção de um trabalho coletivo, responsável e autônomo na escola, para melhorias das práticas docentes.

- Acompanhamento contínuo das ações de capacitação, cujo resultado deve sempre evidenciar a melhoria da aprendizagem dos alunos, para seu redirecionamento quando necessário.

Além disso, segundo o mesmo documento (2008, p.6), o Projeto previa como perfil docente apropriado ao trabalho com as turmas de aceleração, professores que apresentassem:

- sensibilidade para a adoção da proposta do trabalho de aceleração da aprendizagem;
- interesse em novas perspectivas de atuação em sala de aula;

- flexibilidade para mudanças na orientação de sua prática;
- adoção de práticas pedagógicas diferenciadas e significativas;
- interesse e disponibilidade em socializar e potencializar a capacitação no âmbito da escola;
- disponibilidade para participar das ações de formação.

Dessa maneira, as escolas buscavam contemplar esse perfil de professor regente nas turmas de aceleração e no encaminhamento para participação no Projeto Ensinar e Aprender.

Cada encontro centralizado de formação desencadeava um encontro descentralizado. Nos encontros centralizados, a equipe do CENPEC, responsável pela elaboração do material e pela formação, capacitava as equipes das Diretorias de Ensino, formadas pelos Assistentes Técnico-Pedagógicos – ATP de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Arte e Aceleração e por um Supervisor de Ensino. A formação aconteceu, na maioria das vezes, na cidade de São Paulo e algumas vezes na cidade de Serra Negra, pois necessitava de amplo espaço físico por envolver um grande número de pessoas.

Nos encontros descentralizados, as equipes das Diretorias de Ensino, já capacitadas, retornavam à sua regional e capacitavam as equipes escolares que atuavam com os alunos das classes de aceleração. A equipe escolar era composta por dois professores de cada disciplina, um professor regente da classe de aceleração e um professor convidado, todos indicados pelas escolas. Além deles, a equipe escolar era formada pelo Diretor e um professor Coordenador Pedagógico; algumas Diretorias de Ensino incluíram nesse grupo o Vice-Diretor da Escola.

No que tange ao aspecto irradiação da metodologia do Projeto, as Diretorias de Ensino receberam, incluindo no grupo de gestores, os gestores das outras escolas que não contavam com classes de aceleração, afim de que estes também conhecessem a metodologia utilizada pelo Projeto e viessem, futuramente, a organizar em suas unidades escolares classes de aceleração, como é o caso da nossa participante a Profa. Diretora Fátima.

Nos dois tipos de formação ocorridos no Projeto Ensinar e Aprender, os grupos de professores foram organizados de acordo com suas especialidades, ou seja, de acordo com as disciplinas das quais eram responsáveis, tanto para a formação centralizada (os ATP das disciplinas), quanto para a formação descentralizada (os professores das disciplinas).

Na organização dos educadores em grupos pode ser percebido o papel exercido pelo *habitus* de classe, por meio da função de cada um e de sua atuação no interior dos espaços social e escolar, e pelo capital cultural institucionalizado do qual são detentores, pois para Bourdieu apud Silva (2008, p.102):

[...] todo agente social, que age no interior de um campo específico, procura ajustar o seu esquema de pensamento, percepção e ação às exigências objetivas daquele espaço social. Para ele, o motor da ação repousa na relação entre o *habitus* e o campo. Assim, num processo de ajustes, transformações e adequações dentro do campo específico, o agente social vai construindo sua prática.

Assim, quando verificamos que os grupos foram organizados segundo a especialidade dos professores (de matemática, de ciências, gestores escolares, entre outros), podemos estabelecer uma associação entre o *habitus* de classe e a forma de organização das turmas para o desenvolvimento das atividades do Projeto.

Bourdieu (1983b, p.105) define que:

Habitus é um produto dos condicionamentos que tende a reproduzir a lógica objetiva dos condicionamentos, mas introduzindo neles uma transformação; é uma espécie de máquina transformadora que faz com que reproduzamos as condições sociais de nossa própria produção, mas de maneira relativamente imprevisível, de uma maneira tal que não se pode passar simplesmente e mecanicamente do conhecimento das condições de produção ao conhecimento dos produtos.

O *habitus* está relacionado ao produto da experiência biográfica de cada sujeito. Entretanto, existem classes de experiências semelhantes e, portanto, classes de *habitus*.

Para explicar a diversidade na homogeneidade que caracteriza os *habitus* singulares dos diferentes membros de uma mesma classe e que reflete a diversidade na homogeneidade característica das condições sociais de produção desses *habitus*, basta perceber a relação fundamental de homologia que se estabelece entre os *habitus* dos membros de um mesmo grupo ou de uma mesma classe enquanto eles são o produto da interiorização das mesmas estruturas fundamentais. (Bourdieu, 1983a, p.80).

Ora, os professores de uma mesma disciplina possuem um conjunto de tendências, de comportamentos que foram adquiridos por meio das experiências práticas e das condições materiais dessas experiências. Entendemos que tais características, embora sejam singulares a cada ser social, também são muito próximas, apresentando certa regularidade entre os sujeitos da mesma classe.

Organizamos a tabela IV, a partir de dados de documento da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (2002, p.5) e dos encontros realizados com o grupo de professores de Matemática, a fim de explicitar os estudos realizados nos encontros que contemplavam quatro dias de formação. E, analisando-a, podemos verificar que houve necessidade de os grupos terem duas formas de organização. Uma contemplava as especificidades de cada uma das disciplinas na qual eram desenvolvidas atividades referentes à proposta pedagógica do Projeto e questões específicas de cada disciplina. Vale ressaltar que a organização dos grupos, de acordo com a especificidade das disciplinas, acontecia tanto na formação centralizada quanto na formação descentralizada.

Carga horária*	Carga horária*	Estudos realizados
(em %)	(em horas)	

60

19

Proposta pedagógica do projeto;

Questões específicas da Matemática.

15	5	Questões relativas ao planejamento; Trabalho coletivo, gestão e integração da equipe da DE e da escola.
25	8	Questões relativas ao acompanhamento e avaliação do projeto nas escolas e na DE.

Tabela IV – Distribuição da carga horária segundo os estudos realizados pelos professores de Matemática.Fonte: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (2002).

*carga horária aproximada.

Outra forma de organização previu que os educadores estivessem agrupados para atender necessidades do coletivo da Diretoria de Ensino (em nível de capacitação centralizada) e também para atender o coletivo da Escola (em nível de capacitação descentralizada). Pela análise da tabela IV podemos verificar que essa forma de organização visou atender tanto as Diretorias de Ensino como as unidades escolares quanto as necessidades do trabalho coletivo; a gestão e integração das equipes; e as questões relativas ao planejamento das ações, acompanhamento e avaliação. Dentre os quatro dias previstos para a formação, um dia era totalmente voltado ao desenvolvimento de ações coletivas envolvendo Diretorias de Ensino e unidades escolares.

Analisando a organização desses grupos, reportamo-nos novamente aos conceitos de *habitus* e de campo, estudados por Bourdieu. Apesar de sabermos que não existem duas histórias individuais iguais, sabemos que existem classes de experiências semelhantes ou, até mesmo, muito próximas e isto faz com que a análise do *habitus* de classe no Projeto Ensinar e Aprender seja significativa para nossos estudos.

Aspectos da Formação e Reflexos na Escola

No início desse texto apontamos que o Projeto Ensinar e Aprender teve como um dos objetivos reconduzir os alunos defasados em idade/ano escolar à trajetória regular dos estudos e houve uma formação para os professores que atuavam junto a esses alunos. Entendendo que investigamos questões sociais, optamos por utilizar alguns conceitos estudados por Pierre Bourdieu, tais como: violência simbólica, *habitus*, campo e capital cultural.

Ao tentarmos organizar os documentos e depoimentos referentes à formação, percebemos que estes trazem informações acerca da formação proporcionada pelo Projeto Ensinar e Aprender e poderiam ser divididos em duas categorias, de acordo com o grau de recorrência dentre os depoimentos: a forma de organização dos grupos para a realização das atividades e as mediações, e ambas relacionadas aos procedimentos metodológicos de formação.

Em relação à forma de organização dos grupos, entendemos que todo ser humano é um ser social que sofre influências do meio social no qual está inserido e

das relações humanas que estabelece. Podemos classificar esses espaços sociais dependendo das relações que se estabelecem em seu interior, como o espaço social chamado família, escola, trabalho, igreja, etc.

Além disso, cada um desses espaços sociais é regido por regras específicas e por disputas internas determinadas pelas relações que se estabelecem entre seus integrantes. Esses espaços sociais Bourdieu chamou de campo.

Segundo Bourdieu (1983a, p.89), campo

[...] são espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas). [...] Há diferentes campos; cada um se define através da definição dos objetos de disputa e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputa e aos interesses próprios de outros campos e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste campo.

Uma característica menos visível de um campo diz respeito às pessoas engajadas nele. Elas possuem certos interesses comuns que estão ligados à própria existência do campo. A disputa desses interesses pressupõe um acordo entre os adversários, os pressupostos estão tacitamente aceitos pelo simples fato de se entrar no jogo, na disputa. Aqueles que participam do jogo contribuem para a reprodução do jogo, reforçando a crença no valor do que está sendo disputado.

Dessa maneira, a primeira forma de organização dos grupos a ser analisada diz respeito à organização dos alunos nas turmas de aceleração e sua aceitação pelos envolvidos no projeto.

O problema maior que eu tive nessa escola foi o problema da aceitação dessa classe pelos outros professores. Porque muitos dos professores achavam que nós estávamos discriminando esses alunos, por colocarmos todos numa só sala. Nós fomos estudando com eles, mas mesmo assim a conscientização foi muito difícil (Profa. Diretora Fátima, 2009).

Neste depoimento percebemos que os educadores, ao agruparem os alunos defasados em uma turma específica e realizarem um trabalho diferenciado com eles, tinham receios de estarem discriminando-os.

O fato de a equipe escolar tratar de modo igual todos os alunos, mesmo aqueles que se encontram em situações diferenciadas, como no caso, os alunos da classe de aceleração (defasados em idade/ano escolar e conhecimentos), aceitando esta situação como “natural”, pode ser caracterizado como privilegiar, mesmo que de maneira dissimulada, quem já é privilegiado.

A este mecanismo de dissimulação, Bourdieu (1983a) deu o nome de violência simbólica, desvendando o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como “naturais” as representações e as ideias das classes dominantes. Aliado a isso, Bourdieu mostra que esse conceito está associado à incapacidade das pessoas de reconhecer o caráter arbitrário das representações e das ideias determinadas pelas classes dominantes.

Os professores reconhecem que os alunos das classes de aceleração ao receberem um atendimento diferenciado se desenvolvem mais do que se estivessem

em classes regulares, recebendo um ensino padronizado para a maioria já “privilegiada”.

Além da violência simbólica, encontramos em alguns depoimentos indícios da necessidade de mudança das concepções e crenças dos professores, principalmente relacionados ao trabalho com as turmas de aceleração.

É interessante você falar porque no primeiro momento, quando chegou a correção de fluxo, no primeiro HTPC [Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo], foi um susto. Era um projeto novo, alunos com defasagem idade/ano escolar, como nós vamos trabalhar isto? (Profa. Coordenadora Sílvia, 2009).

Embora, a priori, a violência simbólica se fazia presente entre os educadores, parece-nos que a formação proporcionada pelo projeto tenha contribuído no sentido de sua conscientização, pois “conhecendo as leis da reprodução é que temos alguma chance de minimizar a ação reprodutora da instituição escolar” (Bourdieu apud Catani, 2007, p. 24).

Nós tivemos um respaldo muito grande. Nós fomos preparados para isso, foi um curso que preparou, que deu oportunidade pra você conhecer o projeto, trabalhar o projeto e desenvolver o projeto na sala de aula. No começo assustou e depois só deu alegria para a gente (Profa. Coordenadora Sílvia, 2009).

Outro aspecto associado ao conceito de violência simbólica diz respeito ao fato de os professores associarem a repetência, a evasão e a indisciplina dos alunos das classes de aceleração a problemas familiares, como se estes problemas fossem inerentes apenas aos alunos das classes de aceleração. Podemos observar esta concepção em alguns depoimentos.

E não é novidade pra ninguém que o aluno repetente, evadido, tem problema de disciplina, porque a autoestima é baixa, tem problemas familiares (Profa. Diretora Fátima, 2009).

Os alunos da correção de fluxo tinham grandes problemas sociais. Uma vez eu chamei uma mãe na escola para conversar e ela chegou às sete horas da manhã, cheirando a bebida. Alguns já estavam envolvidos com drogas, roubavam, outros tinham passagem pela FEBEM [Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor]. Então quando esses alunos não queriam fazer as atividades eu ia obrigar, enfrentar? Não. Eles faziam quando queriam (Profa. de Matemática Lúcia, 2009).

Entretanto, a formação proporcionada pelo Projeto Ensinar e Aprender parece ter contribuído, de maneira positiva, nas relações interpessoais entre alunos, professores e gestores.

E nas últimas reuniões nossas, nas avaliações, no HTPC, você percebia que o professor gostava muito dessa classe. Porque os alunos passaram a ter um carinho e respeito muito grande. Era trabalhada muito a autoestima do aluno e, conseqüentemente, do professor; era um trabalho de muita interação (Profa. Coordenadora Sílvia, 2009).

Enquanto que os professores foram organizados em grupo, segundo a disciplina de sua especialidade, os gestores das escolas (Diretores, Vice-Diretores e

professores Coordenadores Pedagógicos) formaram um único grupo chamado de grupo dos técnicos.

Essa organização do grupo dos técnicos talvez possa ser explicada pelo fato de que os gestores eram responsáveis pelo acompanhamento do projeto em termos pedagógicos, além de serem os responsáveis pelas questões de cunho administrativo e burocrático. Para Bourdieu (1983a, p.79), essa organização se justifica pelo fato de que:

[...] é certo que todo membro de uma mesma classe tem maiores chances do que qualquer membro de outra classe de ter-se defrontado, enquanto ator ou enquanto testemunha, com as situações mais frequentes para membros dessa classe.

Além da organização dos grupos segundo a especialidade de seus sujeitos, o projeto previu momentos de interação entre os dois segmentos, dos professores das disciplinas e dos gestores.

Eu me lembro de que em 2002 nós trabalhamos com o grupo escola. Porque às vezes a gente se sente inseguro, lá na escola, sozinho. Então nas capacitações de formação continuada vinha o grupo todo: o diretor, o vice, o coordenador e todos os professores que lecionavam nessa classe. Trocávamos experiências com outras escolas. Então, nós víamos que as mesmas angústias que nós tínhamos, todos tinham; então nós voltávamos, para a escola, mais fortalecidos (Profa. Diretora Fátima, 2009).

Segundo a Profa. Diretora Fátima, essa nova forma de agrupamento recebeu o nome de grupo escola e tinha por objetivos discutir e resolver as questões de âmbito pedagógico e administrativo.

Percebemos, pelos depoimentos, que a alteração do campo possibilitou a incorporação de novos saberes que, por sua vez, passaram a fazer parte do capital cultural dos participantes, o que pode propiciar alterações de *habitus*.

Em relação à mediação, conseguimos perceber a importância dada às mediações ocorridas durante as capacitações dos professores e dos gestores, tanto por meio de relatos da época do desenvolvimento do Projeto, quanto por meio de relatos que colhemos durante nossas entrevistas.

Fomos fazer o curso para trabalhar com o material. [...] Na capacitação nós fazíamos as atividades, líamos, marcávamos o que era importante [...] muitas das atividades nós aprendíamos como trabalhar (Profa. de Matemática Lúcia, 2009).

Através das capacitações que nós tínhamos com os ATP da Diretoria de Ensino foi possível desenvolver habilidades que nos tornaram mais profissionais [...] em nossos encontros, nós éramos muito bem trabalhados [...] Sem as orientações, os estudos com os ATP, onde nós iríamos buscar tudo isso? Tinha que ter alguém que nos orientasse para que a gente pudesse trabalhar (Profa. Coordenadora Sílvia, 2009).

Entretanto, as mudanças não foram sentidas e realizadas por todos de mesma maneira, alguns problemas persistiam.

Alguns voltavam seguros, alguns voltavam com muitas dúvidas [...] não podemos falar que o professor vinha pronto; ele vinha, estava preparado, mas tivemos alguns problemas (Profa. Diretora Fátima, 2009).

Outra forma de mediação por parte dos formadores, que se mostrou importante, foi à proporcionada por ocasião dos acompanhamentos junto às escolas e às salas de aula realizadas pela equipe da Diretoria de Ensino.

O acompanhamento ajudava. Por mais que nós possamos falar que precisa conscientização, precisa de acompanhamento para ver onde está trabalhando certo ou errado (Profa. Diretora Fátima, 2009).

[os formadores] eram bem recebidos, traziam para a gente, corrigiam na medida do possível, naquilo que era necessário, mas uma correção com progresso, com sucesso, fazendo que a gente entendesse o que era certo, o que era errado, mas de forma muito carinhosa; nunca como fiscal e sim como companheiros (Profa. Coordenadora Sílvia, 2009).

Alguns professores não gostavam porque achavam que o trabalho estava sendo vigiado. Eu nunca liguei, não faço conta que assistam a minha aula, porque o trabalho será o mesmo. [...] Vigiada entre aspas, não no sentido de cobrança, mas como estava indo o trabalho em si, na sala de aula. Era neste sentido, e tinha que ser, afinal, como que iria dar o retorno? (Profa. Matemática Lúcia, 2009).

Podemos observar pelos depoimentos que o acompanhamento não era tido como uma forma de vigilância por estas professoras, mas uma forma de verificar a incorporação dos conhecimentos e habilidades trabalhados nos encontros do Projeto Ensinar e Aprender pelos participantes.

Uma forma de mediação importante citada muitas vezes pelos participantes foi à mediação proporcionada pelas interações entre os pares, fato já analisado nas formas de organização dos grupos para a realização das atividades previstas pelo Projeto. Mesmo assim, gostaríamos de trazer alguns depoimentos que explicitam esta forma de mediação.

O curso era muito importante porque lá a gente trocava muitas idéias. A gente levava o trabalho dos nossos alunos para os colegas verem [...] a gente fazia a atividade, discutia como tinha que ser. [...] essa troca era muito importante (Profa. Matemática Lúcia, 2009).

Não adianta nada você entregar a apostila, alguma coisa pronta, mas se você não tem uma troca de idéias, troca de experiências [...] ao ouvir o colega, você passa a aprender com ele, você refletia sobre a sua prática, então você cresce (Profa. Coordenadora Sílvia, 2009).

Pelo depoimento da Profa. Coordenadora Sílvia percebe-se o reconhecimento que as mediações entre os pares proporcionaram à reflexão da prática e, por conseguinte, ao crescimento profissional. Dessa forma, entendemos que as mediações realizadas no Projeto Ensinar e Aprender facilitaram a incorporação de novos aspectos ao capital cultural.

Considerações Finais

Uma das intenções do Projeto Ensinar e Aprender era que a metodologia desenvolvida por ele não ficasse restrita apenas às classes de aceleração, mas fosse aplicada também junto às classes regulares e, principalmente, fosse incorporada às

práticas dos professores. Isto porque os problemas estavam também na escola e na forma de ensinar e não somente nas dificuldades de aprendizagem dos alunos. Ou seja, tinha-se consciência de que o fracasso destes alunos estava muito mais relacionado à reprodução das condições sociais do que a problemas de aprendizagem.

Buscamos, assim, neste trabalho analisar o Projeto Ensinar e Aprender considerando os procedimentos metodológicos de formação utilizados durante a execução do projeto e tomando os conceitos de reprodução, violência simbólica, *habitus*, campo e capital cultural de Bourdieu.

No caso da Profa. Diretora Fátima é notado que ela como Diretora não se percebeu em processo de formação, mas como alguém responsável por acompanhar aqueles professores da escola que dirigia. A participação dessa professora explicitou aspectos importantes relacionados à violência simbólica e ao campo por apresentar questões referentes ao relacionamento com outros professores na escola.

Quanto à Profa. Coordenadora Sílvia, esta afirma utilizar a metodologia aprendida com o Projeto Ensinar e Aprender nas reuniões que realiza nos dias atuais, ou seja, parece-nos que a metodologia passou a integrar o seu capital cultural e *habitus*.

Tanto que, em nosso HTPC nós continuamos, até o último HTPC que eu fiquei na escola, nós trabalhamos o tempo inteiro com dinâmicas, reflexões, interação; com música para poder trabalhar a parte humana, aprendemos a trabalhar com a legislação de uma forma não cansativa. Independente do projeto ou não, continuamos a trabalhar dessa maneira (Profa. Coordenadora Sílvia, 2009).

Já a Profa. de Matemática Lúcia afirma utilizar algumas atividades aprendidas com o Projeto Ensinar e Aprender até nos dias de hoje. Para ela, o Projeto ofereceu um rol de atividades novas que se encontram presentes em suas aulas.

Tinha uma ficha, com uma cena para descobrir que horas era o filme; essa ficha é muito legal, eles adoravam; os problemas de lógica dos triângulos; as atividades em si são muito legais, tanto que eu deixo esse material lá no meu armário, na escola. Acrescenta muito para os alunos. (Profa. de Matemática Lúcia, 2009).

Assim, os materiais utilizados no Projeto Ensinar e Aprender propiciaram, juntamente com os encontros de formação, que mudanças no *habitus* e do campo ocorressem.

Em decorrência da aceitação do material produzido, este passou a integrar o cabedal de recursos pedagógicos do professor, ou seja, passou a compor o material de trabalho junto às classes do ensino regular.

Nisso a correção foi legal, porque nós conseguimos muito material para trabalhar também nas classes do regular (Profa. de Matemática Lúcia, 2009).

Em relação às condições proporcionadas pelo Projeto Ensinar e Aprender que permitiram, facilitaram e/ou contribuíram para mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, apontamos três fatores:

1. A formação continuada foi realizada por meio de convocações pelo Diário Oficial do Estado de São Paulo, com dispensa de ponto na escola, para que os professores pudessem participar da formação em serviço por dois anos consecutivos,

com encontros sistemáticos, totalizando 320 horas de formação. Desta forma, podemos identificar a aquisição de capital cultural institucionalizado.

2. O envolvimento, a participação e o compromisso das pessoas de vários níveis hierárquicos, como os técnicos da SEE/SP (nível central), os técnicos das Diretorias de Ensino (nível regional), os professores e gestores das unidades escolares (nível local). Nesse aspecto, podemos apontar que a reorganização do campo e do *habitus* de classe foram fatores que contribuíram para possíveis processos de mudanças dos professores.

3. As mediações proporcionadas pelos formadores e entre os pares nos momentos da formação centralizado e descentralizado, além das mediações proporcionadas por ocasião dos acompanhamentos nas escolas e nas salas de aula possibilitaram alterações do *habitus* dos professores e da percepção de violências simbólicas presentes em suas escolas.

Percebemos a relevância dada ao material produzido e à metodologia utilizada, que priorizava as interações e as mediações durante os encontros de formação e nos acompanhamentos realizados nas escolas, além do compromisso e envolvimento dos participantes em seus diferentes níveis hierárquicos.

Confirmamos, também, o quão importante foi apontar aspectos da violência simbólica e da reprodução existentes na escola para as mudanças. Para Bourdieu, só assim é possível romper com uma situação imperante na escola, ou seja, por meio das mediações adequadas, da organização dos campos, do investimento no capital cultural e, conseqüentemente, da incorporação e das mudanças no *habitus* dos envolvidos.

Referências

Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bourdieu, P. (2008). *A Economia das Trocas Lingüísticas: o que falar quer dizer*.

São Paulo: Editora Universidade de São Paulo.

_____. (2007). Os três estados do capital cultural. In: Nogueira, M.A. e Catani, A. (Org.) *Escritos da Educação*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 71-79.

_____. (1983a). Esboço de uma teoria da prática. In: Ortiz, R. (Org.) *Sociologia*. São Paulo: Ática, 46-81.

_____. (1983b). *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada.

Manrique, A. L., André, Marli. (2009). Concepções, sentimentos e emoções de professores participantes de um processo de formação continuada em geometria. *Educação Matemática Pesquisa* (Online), 11.1, 165-185.

Manrique, A. L., Tinti, D.S., Lima, M.A.M. (2011). Formação inicial e continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores de matemática. *Praxis & Saber - Revista de Investigación en Educación y*

Pedagogía, 2, 87-102.

Ministério da Educação. (1996). Lei nº 9394 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União.

Catani, D.B. (2007). A educação como ela é. *Revista Educação Especial, 5, 16-25.*

Gatti, B.A., Barreto, E.S.S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios.* Brasília: UNESCO.

Gatti, B.A. (2009). A formação de professores: condições e problemas atuais.

Revista Brasileira de Formação de Professores, 1, 90-102.

_____. (2003). Formação continuada de professores: a questão psicossocial.

Cadernos de Pesquisa, 119, 191-204.

_____. (2001). A new model for teachers training. In: Ministério das Relações

Exteriores. *Texts from Brazil.* Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 39-43.

Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. (2008). *Projeto de*

Reorganização da Trajetória Escolar do Ensino Fundamental: Classes de Aceleração. São Paulo: SEE/SP-CENP.

_____. (2002). *Programa de Melhoria da Qualidade do Ensino de São Paulo,*

Projeto Ensinar e Aprender – Corrigindo o Fluxo do Ciclo II: Documento de Implantação. São Paulo: SEE/SP.

_____. (1998). *Ensinar e Aprender. construindo uma proposta.* São Paulo:

SEE/SP, Impulso Inicial.

Silva, M.A.S. (2008). A utilização do conceito de habitus em Pierre Bourdieu para a compreensão da formação docente. *Extra-classe, 2, 1, 90-105.*

Projeto “Ensinar e Aprender” em São Paulo: formação continuada em debate

Sandra de Fátima Tavares Rodrigues Tonon, Ana Lúcia Manrique

Sandra de Fátima Tavares Rodrigues Tonon. Mestre em Educação Matemática pela PUC/SP e Professora da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo – Brasil. Trabalhou como Assistente Técnico Pedagógica de Matemática e como formadora de professores entre os anos de 2001-2008 na Diretoria de Ensino de Piraju. Atualmente é Supervisora de Ensino na Diretoria de Ensino de Piraju. Possui experiência na formação de professores e de gestores. Possui artigos publicados na área de Educação Matemática. E-mail: sandrafrtonon@gmail.com.

Ana Lúcia Manrique. Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP e Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da PUC/SP. Atualmente coordena projeto de pesquisa aprovado no Programa Observatório da Educação da CAPES. Os interesses de pesquisa centram-se na formação de professores que ensinam matemática, na educação matemática inclusiva e na utilização de mapas conceituais. analuciamanrique@hotmail.com.